

# **Educação Doutoral em Ciências da Educação em Portugal: Expansão, diversificação e desafios emergentes\***

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.187.4>

**Leonor L. Torres\*\***

---

\* Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Financiamento Plurianual do CIEd – Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (UID/01661/2025).

\*\* Universidade do Minho – Centro de Investigação em Educação (CIEd). <https://orcid.org/0000-0003-4316-4462>.



**Resumo:** Este capítulo analisa a evolução da formação doutoral em Ciências da Educação em Portugal, destacando a expansão dos programas, a distribuição institucional e os desafios emergentes, no quadro do atual contexto político. A metodologia combina uma abordagem extensiva, sustentada em indicadores oficiais extraídos de bases de dados institucionais, com uma abordagem intensiva à formação doutoral oferecida pela instituição com maior número de doutorados em Ciências da Educação. Os resultados mostram que a oferta está concentrada em algumas universidades e que o perfil dos doutorados se tornou mais diversificado e internacionalizado. Embora essa expansão sugira uma maior democratização do acesso, ainda há desafios significativos em relação à equidade e à preservação da vocação compreensiva e crítica das Ciências da Educação.

**Palavras-chave:** Educação doutoral; Ciências da Educação; Investigação.

**Abstract:** This chapter analyses the evolution of doctoral training in Educational Sciences in Portugal, highlighting the expansion of doctoral programmes, institutional distribution and emerging challenges, within the framework of the current political context. The methodology combines an extensive approach, based on official indicators extracted from institutional databases, with an intensive approach to doctoral training offered by the institution with the largest number of doctoral graduates in Education Sciences. The results show that the offer is concentrated in a few universities and that the profile of doctorates has become more diverse and internationalised. Although this expansion suggests greater democratisation of access, there are still significant challenges in terms of equity and preserving the comprehensive and critical vocation of Educational Sciences.

**Keywords:** Doctoral education; Educational sciences; Research.

## 1. Introdução

O crescimento da educação doutoral tem acompanhado o movimento global de expansão e diversificação da educação avançada (Altbach, 2016; Kehm, 2020), num contexto marcado por uma crescente valorização do conhecimento como motor do desenvolvimento económico, social e tecnológico. Com a transição para uma sociedade baseada no conhecimento (Carvalho, 2021), os países têm promovido a formação avançada, ampliando o acesso aos programas doutorais e incentivando a internacionalização da investigação. Este crescimento responde não apenas à necessidade de inovação e competitividade global, mas também ao fortalecimento das instituições de ensino superior como centros de produção e disseminação do saber. No espaço europeu, essa evolução tem sido guiada por orientações estratégicas como o Processo de Bolonha e a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior e de Investigação, que fomentam a harmonização dos graus, a mobilidade académica e a empregabilidade dos doutorados (Magalhães, 2018).

Em Portugal, a expansão do ensino superior nas últimas décadas contribuiu substancialmente para o crescimento do número de doutoramentos, em consonância com políticas públicas orientadas para a valorização da qualificação avançada e a internacionalização da ciência. A massificação do ensino superior e o reforço do financiamento à investigação contribuíram para a diversificação do perfil dos doutorados e a sua maior inserção em redes globais de conhecimento. No entanto, essa expansão tem suscitado desafios, como a concentração da oferta em determinadas instituições, a equidade no acesso e a transição para o mercado de trabalho, sobretudo num contexto de crescente competitividade académica e profissional (Freires, Santos & Cardoso, 2022) induzida pela incorporação do “canon gerencialista” na governação das instituições do ensino superior (Lima, 2012, 2015).

Tomando este contexto como ponto de partida, o presente capítulo discute os desafios impostos pela ampliação da formação doutoral em Portugal, abordando com maior destaque a educação doutoral na área das Ciências da Educação. Numa primeira parte sinalizam-se algumas tendências globais relativas à expansão e diversificação da educação doutoral, no âmbito de uma conjuntura europeia marcada por processos de massificação do ensino superior. Com base neste enquadramento, analisa-se o contexto de expansão da formação avançada na área específica das Ciências da Educação. A metodologia mobilizada combina uma dupla abordagem, extensiva e intensiva, com recurso à análise de bases de dados institucionais. A última

parte do capítulo contempla o mapeamento dos doutoramentos concluídos em Ciências da Educação em Portugal, destacando os padrões de distribuição das instituições conferentes deste grau, o perfil dos doutorados e as dinâmicas que moldam a investigação na área. Focando o olhar na instituição que mais graus de doutoramento atribuiu, reflete-se sobre alguns dos desafios emergentes, como a democratização do acesso, a internacionalização e a inserção profissional dos doutorados (Teixeira & Amaral, 2001; Cardoso & Carvalho, 2023).

## **2. Expansão e desafios da Educação Doutoral: Diversificação e democratização**

A expansão da educação doutoral não pode ser dissociada do movimento de massificação e reconfiguração estrutural do ensino superior e da própria centralidade do conhecimento no atual paradigma socioeconómico (Carvalho, 2021; Carvalho et al., 2022; Cardoso et al., 2022). A par da massificação, a diversificação do ensino superior ocorreu a vários níveis (sistémico, estrutural, institucional) e em várias escalas (macro, meso e micro), com efeitos subsequentes na expansão do nível mais avançado de formação – a educação doutoral. A título ilustrativo, um estudo extensivo realizado no contexto Europeu identificou nove tipos de doutoramento, tendo por base os seus objetivos e finalidades: doutoramento em investigação, doutoramento profissional, doutoramento com curso (o caso de Portugal), doutoramento por publicação de artigos, doutoramento baseado na prática, doutoramento integrado, doutoramento conjunto, doutoramento cooperativo e doutoramento industrial (Kehm et al., 2018; Kehm, 2020).

No contexto específico da realidade portuguesa, o alargamento do acesso à formação doutoral foi impulsionado por políticas institucionais destinadas a fortalecer a produção científica, elevar o nível de qualificação da população e fomentar a inovação e a competitividade. Sob a influência de uma conjuntura internacional favorável à disseminação de orientações e modelos para a educação doutoral, o número de programas de doutoramento oferecidos pelas universidades portuguesas cresceu significativamente (Freires et al., 2022). As recomendações concertadas no Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), em particular, a Declaração de Bolonha (1999) e a Estratégia de Lisboa, tiveram um forte impacto no desenho do doutoramento como terceiro ciclo de estudos, regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, que aprovou o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior em Portugal. A par do Processo de Bolonha, outras influências

supranacionais (e.g. European University Association e League of European Research Universities) assumiram um crescente protagonismo na reconfiguração dos sistemas de ensino superior na Europa (Lima 2012; Magalhães, 2018), promovendo um modelo de formação doutoral que contempla uma vertente académica, focada na preparação para a investigação autónoma, e uma vertente profissional, voltada para a aplicação dos conhecimentos no mercado de trabalho. Embora ainda pouco relevante no contexto português, esta última vertente está estreitamente ligada às dinâmicas de inovação e transferência de investigação, que passaram a orientar as políticas europeias. Como sublinham Magalhães e Veiga (2017), estas dinâmicas têm moldado o panorama da educação doutoral, ao articular de forma estratégica a inovação com a investigação: “The hegemony of ‘innovation’ in the EU discourse and its particular articulation alongside research and education configure the landscape of doctoral education” (p. 5).

Efetivamente, o Espaço Europeu de Investigação marcou profundamente a agenda da educação e investigação, ao instituir, nas palavras de Licínio Lima, uma “convergência sistémica para uma divergência competitiva” (Lima, 2010, p. 64; Lima et al., 2008), alicerçado no princípio de que a investigação deve ser útil e competitiva, subjugada aos interesses do mercado e combinando lógicas de cooperação e concorrência. A ampla difusão e harmonização destas orientações teve impacto no mundo académico e, consequentemente, na configuração da educação doutoral, nomeadamente ao subjugar os programas de formação aos imperativos do mercado e da competitividade económica.

Foi neste quadro de influências múltiplas, transnacionais e europeias, que a educação doutoral em Portugal se expandiu e diversificou. De acordo com dados recentes da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), a taxa de crescimento do número de doutorados apresentou um incremento de 72,5% entre 2012 e 2023 (DGEEC, 2024), refletindo tanto o aumento da procura de formação avançada quanto os incentivos institucionais para a qualificação académica. Essa expansão, no entanto, não se tem traduzido em taxas proporcionais de conclusão dos cursos, uma vez que apenas um terço dos doutorandos que iniciam o doutoramento consegue concluí-lo com sucesso. A elevada taxa de desistência sugere a existência de barreiras institucionais e estruturais que dificultam a progressão académica (Silva & Sarrico, 2023).

A expansão quantitativa da formação doutoral apresenta tendências e especificidades nacionais marcadas por desequilíbrios institucionais e

desigualdades geográficas identificadas em vários estudos (Freires et al., 2022; Teixeira & Amaral, 2001; Torres et al., 2024): i) concentração da oferta nas universidades públicas e localizadas no litoral e sul do país, com destaque para as universidades de Lisboa e Porto; ii) maior concentração nas áreas não-STEM (ciências sociais, comércio e direito, Artes e humanidades, Saúde e proteção social, Educação, Serviços e Agricultura); iii) prevalência de programas doutorais com componente curricular, seguindo a tendência internacional; iv) encurtamento da duração do doutoramento para três anos e incipiente colaboração interinstitucional na promoção de programas doutorais, emergem igualmente como tendências a assinalar no panorama nacional.

Apesar do escasso número de estudos desenvolvidos sobre a educação doutoral, algumas tendências apontam para uma relativa, incompleta e frágil democratização do acesso à educação doutoral, evidenciada pela crescente diversificação de candidatos provenientes de diversas origens sociais, etnias, faixas etárias e percursos profissionais (Alves et al., 2024). Esta diversificação dos públicos, podendo espelhar um alargamento do acesso à formação doutoral, não é condição suficiente para garantir a democratização do acesso a esta formação, já que neste patamar fazem-se sentir os efeitos das desvantagens acumuladas nos níveis de ensino anteriores (Alves et al., 2024). Com efeito, a crescente heterogeneidade dos perfis dos doutorandos (tradicionais e não tradicionais) tem colocado novos desafios e dilemas à educação doutoral, nomeadamente no que respeita à efetiva concretização dos princípios da equidade democrática (Alves et al., 2023, 2024), num contexto profundamente marcado por uma matriz meritocrática, produtivista e performativa (Ball, 2012; Lima, 2010, 2015; Magalhães, 2018, Magalhães & Veiga, 2022; Carvalho et al., 2022). Embora estes dilemas se apresentem de forma distinta consoante as áreas científicas e as modalidades de doutoramento, a garantia da equidade dentro do próprio sistema doutoral constitui um dos mais importantes desafios. Fatores socioeconómicos, género e redes de contacto continuam a desempenhar um papel determinante nos percursos académicos e na própria conclusão do doutoramento (Cardoso & Carvalho, 2023; Torres et al., 2024). De acordo com o estudo de Torres et al. (2024), apesar dos avanços verificados nas últimas décadas, persistem “padrões de segregação horizontal” (p. 21) evidenciados pela feminização de determinadas áreas científicas (e.g. áreas da educação, da saúde e bem-estar, ciências sociais, jornalismo e informação), em contraste com a sub-representação das mulheres doutoradas em certas áreas, nomeadamente na engenharia, indústrias transformadoras e construção.

A democratização da educação doutoral reflete-se, igualmente, na diversificação das trajetórias profissionais dos doutorados e na sua integração em setores não académicos, como a indústria, o setor público e as organizações da sociedade civil (Videira, 2021; Cardoso et al., 2022), sobretudo nas áreas científicas STEM. Os sucessivos inquéritos por questionário *Careers of Doctorate Holders* (CDH), realizados trienalmente pela Direção Geral de Estatísticas do Ensino Superior (DGEES), apontam para um crescente descompasso entre a formação doutoral e as oportunidades de emprego fora do contexto académico, levando a esfera do ensino superior público vantagem na inserção de docentes e investigadores doutorados (Carvalho et al., 2022; Moraes & Alves, 2019). Mesmo no ensino superior, as trajetórias profissionais das mulheres doutoradas, especialmente na área da investigação, tendem a ser mais precárias, como se evidencia pela maior feminização das bolsas de doutoramento, de investigação e de pós-doutoramento (Torres et al., 2024). Por sua vez, o crescente número de estudantes internacionais introduziu algumas variações na relação com o mercado de trabalho, na medida em que este grau académico constitui um fator importante na inserção e promoção profissional nos países de origem dos doutorados (Diogo et al., 2022).

### 3. Educação e investigação doutoral em Ciências da Educação

A evolução do doutoramento na área científica de Ciências da Educação em Portugal reflete o duplo movimento de expansão e diversificação do ensino superior e da formação avançada. O crescimento da educação doutoral nesta área decorre do alargamento do acesso e da diversificação das trajetórias formativas, mas igualmente da consolidação das Ciências da Educação como um domínio fundamental para a definição estratégica das políticas educativas e para a qualificação e profissionalização do setor. Como argumentam vários autores (e.g. Carvalho, 2007, 2015; Barroso, 2010; Barroso & Afonso, 2011), a investigação científica nesta área tem sido fundamental na construção de referenciais para a formulação e implementação das políticas educativas, contribuindo para a orientação dos processos de tomada de decisão e para a profissionalização do campo educativo. Contudo, esta complexa relação entre ciência e política nem sempre foi linear; pelo contrário, foi avolumando tensões e dilemas, à medida que os imperativos económicos passaram a comandar a agenda de investigação, colocando em risco a vocação primordial das Ciências da Educação. Embora as Ciências Humanas e Sociais sejam frequentemente vistas como desalinhadas do paradigma dominante de utilidade social, que privilegia a competição, o conhecimento



aplicado e economicamente valorizado (Lima, 2010), o certo é que este paradigma tem vindo a alterar o perfil e as dinâmicas da investigação em Ciências da Educação, com repercussões na educação doutoral.

Segundo a análise internacional de Carvalho e Cardoso (2020), a educação doutoral tem passado por transformações simultâneas na “forma e no conteúdo” (p. 377), sendo caracterizada por um processo de standardização e homogeneização a nível global, ao mesmo tempo que se diversifica e estratifica no nível institucional. A standardização, induzida pelas políticas europeias, pelas agências de financiamento e pelos sistemas internos e externos de garantia da qualidade, repercutiu-se na duração do doutoramento (3 anos) e na organização dos programas doutorais mais estruturados e regulados – com currículos formais, mobilidade académica e enfoque na empregabilidade (Cardoso et al., 2022). No caso das Ciências da Educação, esta tendência resultou na proliferação de programas com componente curricular, enfatizando a interdisciplinaridade e a adaptação a diferentes perfis de doutorandos, desde investigadores tradicionais a profissionais que conciliam estudos e carreira. Tradicionalmente centrado na formação de investigadores e docentes do ensino superior, o doutoramento em Ciências da Educação tem vindo a adaptar-se às novas configurações institucionais e exigências académicas e profissionais, incorporando modalidades de formação mais flexíveis que contemplam o formato tutorial e/ou programa doutoral (com curso).

Contudo, esta expansão não ocorre sem desafios. A crescente hierarquização das universidades e dos programas doutorais pode reverter-se, na ótica de Carvalho e Cardoso (2020), numa forma de dominação de instituições de países economicamente mais poderosos, com consequências na própria desvalorização de algumas áreas científicas menos alinhadas com a lógica de produtividade e inovação tecnológica. No caso das Ciências da Educação, esse fenómeno pode efetivamente repercutir-se na dificuldade de captação de financiamento, no reconhecimento da investigação educacional como motor de desenvolvimento científico e social e, mais importante, na distorção da vocação compreensiva e interpretativa das Ciências da Educação (Lima, 2010).

Uma segunda transformação apontada por Carvalho e Cardoso (2020) ocorre na natureza do mandato da universidade, cada vez mais refém do reconhecimento do seu prestígio e da adequação às necessidades do mercado de trabalho. Esta (nova) cultura académica favorece a emergência de dinâmicas coletivas de orientação científica e a emergência de Escolas Doutorais

como “novo arquétipo de educação doutoral” (Amaral & Carvalho, 2020, p. 158), que articula lógicas académicas e empresariais e promove a atratividade e competitividade da educação doutoral. Como sublinham Carvalho e Cardoso (2020, p. 381), “This new institutional and organisational order aims to transform not only the way knowledge is produced (via doctoral education) but also the identity of doctoral students, from researchers to entrepreneurs.” Tradicionalmente voltado para a formação de docentes do ensino superior e investigadores, o doutoramento em Ciências da Educação vê-se agora diante da necessidade de justificar a sua relevância para além da academia. Efetivamente, estas mudanças não transformam apenas a produção do conhecimento, mas também a identidade dos doutorandos, que passam a ser vistos não apenas como investigadores, mas também como empreendedores do conhecimento (Carvalho & Cardoso, 2020).

Por último, as autoras refletem sobre a transição de um paradigma tradicional para um paradigma mais empresarial no ensino doutoral, alertando para os desafios que se colocam a determinadas áreas científicas, tradicionalmente mais distantes da ideologia economicista. Esta transição para um modelo mais orientado para a utilidade prática levanta desafios específicos ao doutoramento em Ciências da Educação, um campo historicamente comprometido com a reflexão crítica sobre políticas educativas e a formação de profissionais que atuam na docência, na gestão escolar e na administração pública. A necessidade de conciliar essa tradição com as novas exigências de empregabilidade e impacto social da investigação impõe desafios tanto à estrutura dos programas doutorais quanto às trajetórias profissionais dos doutorados.

A expansão da educação doutoral em Ciências da Educação reflete as principais tendências globais da formação doutoral, mas também evidencia tensões e desafios específicos que exigem um equilíbrio entre a preservação da identidade crítica do campo e a adaptação às novas dinâmicas do ensino superior e do mercado de trabalho.

#### 4. Abordagem metodológica

No sentido de compreender mais aprofundadamente a evolução e as especificidades da educação doutoral na área das Ciências da Educação em Portugal, procurou-se mapear as instituições conferentes deste grau académico. Para tal, foi adotada uma abordagem metodológica mista, combinando um estudo extensivo, baseado na análise de dados secundários, e um

estudo mais intensivo, de cariz qualitativo, centrado na instituição que mais doutoramentos conferiu nesta área a nível nacional.

O mapeamento das instituições conferentes de grau de doutor em Ciências da Educação foi realizado a partir da consulta e análise de bases de dados institucionais e nacionais. A consulta da base de dados RENATES (Registo Nacional de Teses e Dissertações) permitiu identificar as teses defendidas em Portugal, possibilitando uma análise detalhada da produção doutoral em Ciências da Educação desde o primeiro doutoramento defendido em 1979 até à data de extração dos dados – 19 de março de 2024. A análise da informação assegurou um cuidadoso processo de filtragem dos dados, de modo a garantir que apenas entravam na amostra os doutoramentos na área científica de Educação/Ciências da Educação, acautelando sempre as especificidades de cada instituição na atribuição deste grau. Esta abordagem possibilitou não apenas a identificação das instituições com oferta doutoral nesta área, mas também uma visão evolutiva da sua contribuição para a formação de doutores ao longo do tempo.

Para complementar esta fonte, recorreu-se à análise de dados secundários, que tiveram como principal fonte a Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência (DGEEC), nomeadamente os resultados dos Inquéritos Nacionais aos Doutorados. Este inquérito constitui uma fonte de informação relevante, permitindo aceder a dados sobre a evolução dos doutoramentos, as instituições envolvidas, entre outras variáveis de interesse.

Além da evolução das teses defendidas, foi realizado um levantamento e análise dos planos de estudo dos programas doutorais oferecidos pelas quatro instituições que mais doutoramentos conferiram em Ciências da Educação. Para tal, consultaram-se os websites institucionais destas universidades, onde se encontram disponíveis informações detalhadas sobre a estrutura curricular, as unidades curriculares oferecidas e os objetivos formativos de cada programa. Este procedimento permitiu uma análise comparativa entre as diferentes ofertas formativas e o seu alinhamento com as tendências da área.

Em articulação com a abordagem extensiva, realizou-se um estudo intensivo, com o objetivo de compreender mais aprofundadamente os processos formativos e as especificidades institucionais. Neste contexto, a base de dados RENATES foi novamente utilizada como fonte de informação para a identificação das teses defendidas na instituição em análise. No entanto, para garantir maior precisão e abrangência, recorreu-se também a bases de

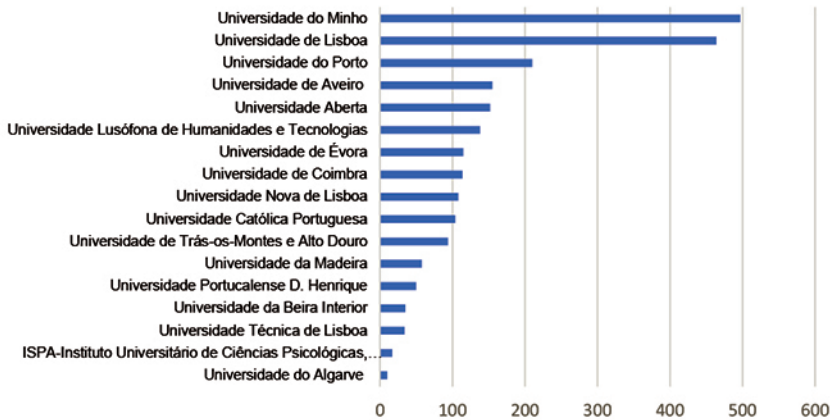
dados internas que contêm registos mais detalhados e próximos da realidade, permitindo uma investigação mais fidedigna sobre a produção doutoral desta instituição. Adicionalmente, foram consultados os relatórios de curso de doutoramento dos últimos 4 anos (2021, 2022, 2023 e 2024), com o objetivo de identificar indicadores ligados à conclusão dos cursos, incluindo a média de anos de conclusão. Foram, ainda, analisados os documentos do Centro de Investigação em Educação (CIEd) que acolhe estes doutorandos, nomeadamente o Programa de Integração e Formação Avançada (PIFA), que permitiram contextualizar os processos formativos, a sua articulação com a investigação e suas especificidades institucionais.

A análise dos dados recolhidos privilegiou procedimentos de estatística descritiva simples, com alguns cruzamentos para identificar padrões na produção doutoral. A vertente qualitativa baseou-se na análise dos títulos das teses, o que possibilitou a identificação e interpretação das temáticas predominantes nas teses de doutoramento.

## **5. Mapeamento nacional das instituições conferentes do grau de Doutor em Ciências da Educação / Educação**

A oferta de Doutoramentos em Ciências da Educação tem acompanhado a tendência global de expansão, diversificação e concentração institucional nas universidades públicas, com maior tempo de fundação (Buckner & Zapp, 2020; Freires et al., 2022), predominantemente localizadas no litoral norte e sul do país. Esta concentração geográfica e institucional reflete padrões históricos de desenvolvimento do ensino superior no país, mas também revela assimetrias na distribuição da oferta e no acesso à formação doutoral. O gráfico 1 apresenta o número total de doutoramentos concluídos na área das Ciências da Educação / Educação em diversas universidades portuguesas entre 1981 e março de 2024. Os dados revelam uma distribuição desigual entre as instituições, com destaque para a Universidade do Minho (497 doutoramentos) e a Universidade de Lisboa (464 doutoramentos), que lideram em número de doutoramentos concluídos. A Universidade do Porto também apresenta um número significativo (210), enquanto outras instituições, como a Universidade de Évora (115) e a Universidade de Aveiro (155), registam valores intermédios. Por outro lado, a Universidade do Algarve (10) e o ISPA – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas (17) apresentam números bastante reduzidos. No conjunto das instituições privadas, destaca-se a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, com 138 teses. Por sua vez, a Universidade Aberta, enquanto universidade

pública vocacionada para o ensino a distância, apresenta também um número expressivo de teses (152). Os dados evidenciam uma maior concentração de doutoramentos nas universidades públicas com tradição na formação de professores e na investigação educacional.



**Gráfico 1** N.º Total de Doutoramentos concluídos em Ciências da Educação / Educação (1981 – março 2024)

**Fonte** Renates, 19 de março de 2024

A tabela 1 apresenta a configuração atual (março de 2025) dos Ciclos de estudos conducentes ao grau de doutor em Ciências da Educação / Educação oferecidos pelas quatro universidades que se destacam com o maior número de doutorados nesta área. Os modelos de educação doutoral adotados nestas instituições reforçam as tendências de estruturação formal dos programas doutorais, com componente curricular, identificadas por Carvalho e Cardoso (2020) e Freires et al. (2022). A Universidade do Minho e a Universidade de Lisboa destacam-se pelo elevado número de especialidades (12 e 10, respetivamente), o que poderá constituir um fator de atração e retenção de doutorados. A consulta da informação difundida nos *websites* destas instituições confirma, ainda, as variações nas saídas profissionais que, para além de incluírem a investigação e docência no ensino superior, abarcam a administração de organizações educativas, a gestão de projetos, a assessoria científica e a intervenção socioeducativa.

**Tabela 1** Ciclos de estudos conducentes ao grau de doutor em Ciências da Educação / Educação (Março de 2025)

Instituição	Designação	N.º Esp.	Modalidades	1.º PhD
IE-UMinho	Doutoramento em Ciências da Educação	12	Curso Tutorial	1981
IE-ULisboa	Doutoramento em Educação	10	Curso	1988
FPCE-UPorto	Doutoramento em Ciências da Educação	–	Curso	1989
DEP-UAveiro	Doutoramento em Educação	6	Curso	1985

**Fonte** Websites das instituições de ensino superior e regulamentos dos terceiros ciclos de estudos (consulta realizada em março de 2025)

Adicionalmente, a tabela 2 identifica os primeiros doutorados em Ciências da Educação em Portugal, reforçando a relação entre a antiguidade dos programas e o seu impacto na formação de doutores na área. A atribuição dos primeiros graus de Doutor em Ciências da Educação / Educação ocorreu ao longo da década de 1980, primeiro nas universidades de Coimbra e Minho e, logo de seguida, nas Universidades de Aveiro, Lisboa e Porto. O crescimento contínuo do número de doutoramentos no Minho, Lisboa, Porto e Aveiro sugere uma adaptação destas universidades às novas exigências da educação doutoral, oferecendo mais especializações, programas estruturados e suporte à formação de novos investigadores e profissionais da educação. A Universidade de Coimbra, embora tenha concedido o primeiro doutoramento na área (1979), atualmente apresenta um menor número de especialidades em comparação com outras universidades. A Universidade do Minho – a segunda a conceder o doutoramento na área (1981) – tornou-se a universidade com mais doutorados na área, provavelmente devido à sua ampla oferta de especializações e modelos flexíveis (curso e tutorial).

**Tabela 2** Primeiros Doutorados em Ciências da Educação em Portugal

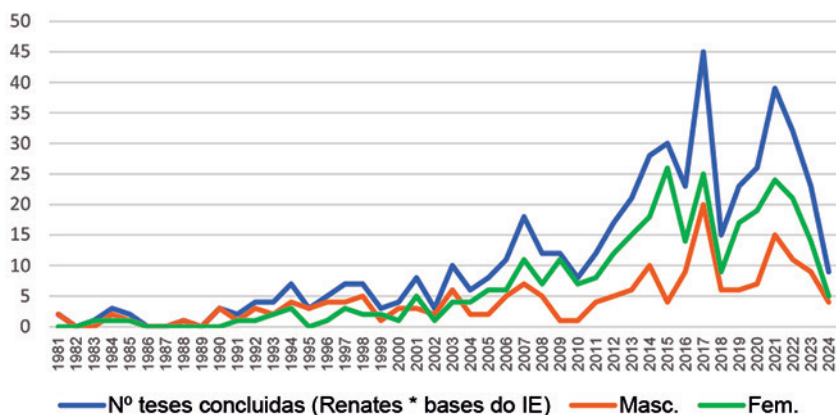
1979	1981	1985	1988	1989
Universidade de Coimbra	Universidade do Minho	Universidade de Aveiro	Universidade de Lisboa	Universidade do Porto
António Simões	<i>Elias Blanco Fernandez</i> <i>Manuel Joaquim Cuiça Sequeira</i>	<i>António Mendes dos Santos</i> <i>Moderno</i>	<i>Rogério António Fernandes</i>	<i>Maria Luísa Coelho z. Cortesão Abreu</i>

**Fonte** Dados consultados na Renates.

## **6. Evolução e perfil dos doutorados em Ciências da Educação / Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho (IE-UMinho)**

Esta secção dedica-se à análise da evolução e do perfil dos doutorados em Ciências da Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho, com o objetivo de compreender as dinâmicas de especialização e de internacionalização, os percursos de formação e sua relação com o contexto profissional.

A evolução do número de doutoramentos concluídos entre 1981 e março de 2024 (N=497) representada no gráfico 2 evidencia um crescimento progressivo ao longo das quatro décadas, com uma acentuada expansão a partir do novo milénio. Este aumento reflete não apenas a consolidação da oferta doutoral do Instituto de Educação, mas também o impacto das políticas de expansão do ensino superior e da standardização dos programas doutorais, alinhadas com o Processo de Bolonha e as dinâmicas de internacionalização da investigação em Ciências da Educação. O crescimento do número de doutorados sugere uma maior procura de formação doutoral, associada à capacidade de atração e retenção de estudantes, possivelmente impulsionada pela diversificação das especialidades, pelo estabelecimento de parcerias e convénios com instituições de ensino superior estrangeiras – sobretudo brasileiras – e pela adoção de modelos de doutoramento simultaneamente mais estruturados e flexíveis (tutorial e curso). As oscilações observadas nos últimos anos podem estar relacionadas com mudanças nas políticas de financiamento, na descontinuidade de alguns convénios e nas dificuldades de assegurar o funcionamento do curso e as orientações científicas em regime tutorial, em virtude da saída (por aposentação) de um número considerável de docentes do Instituto de Educação.

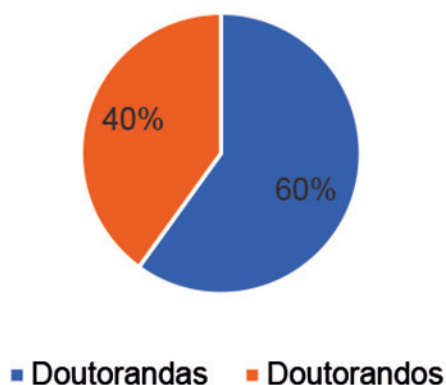


**Gráfico 2** Evolução do número de Doutoramentos concluídos, por género (1981 – Março 2024) (N=497).

**Fonte** Renates | Bases de dados do IE.

O crescimento do número de doutoramentos concluídos está igualmente associado a mudanças no perfil dos doutorados, nomeadamente em termos de distribuição de género, com a presença crescente de mulheres ao longo do período analisado (cf. gráfico 2). Nos primeiros anos, a frequência dos programas doutorais era maioritariamente masculina; contudo, a partir de meados da década de 2000, observa-se uma progressiva tendência para a paridade de género. Em diversos momentos recentes, observa-se que o número de doutoramentos concluídos por mulheres ultrapassa o dos homens, evidenciando uma crescente participação feminina na formação e investigação doutoral. Contudo, apesar dessas flutuações, ambas as curvas (masculina e feminina) seguem uma tendência semelhante, acompanhando o crescimento geral da formação doutoral na área. Em termos globais, 60% dos doutorados são mulheres e 40% são homens (cf. gráfico 3), o que aponta para uma feminização da formação doutoral em Ciências da Educação. Esta tendência acompanha os padrões identificados em estudos sobre a segregação horizontal das áreas científicas, onde as ciências sociais e da educação apresentam uma maior presença feminina, contrastando com áreas STEM, tradicionalmente dominadas por homens. Além disso, esta tendência pode refletir a elevada participação das mulheres no setor educativo em Portugal, nomeadamente no ensino básico e secundário, onde muitas profissionais procuram o doutoramento como uma via de progressão na carreira docente ou para transição para outras funções, incluindo as de investigação.

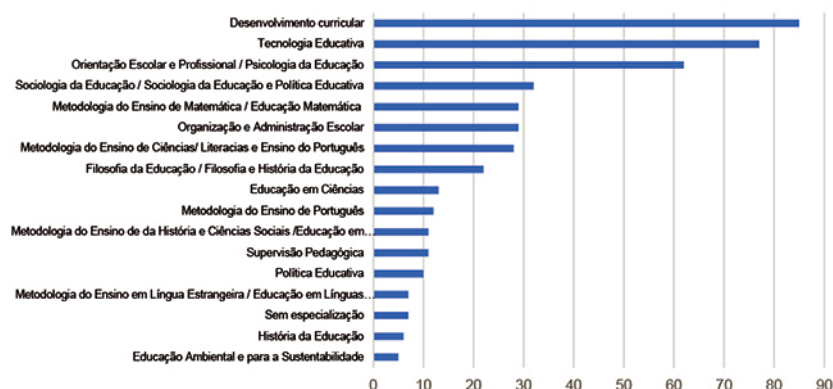




**Gráfico 3** Género dos doutorados (n=446).

**Fonte** Renates | Bases de dados do IE.

Os dados apresentados no gráfico 4 revelam que as especialidades com maior número de doutoramentos concluídos são Desenvolvimento Curricular, Tecnologia Educativa e Psicologia da Educação. Esta concentração pode estar associada aos domínios estratégicos da educação, alinhados com as reformas educativas e com as próprias exigências do sistema educativo.



**Gráfico 4** Especialidades de Doutoramento (N=446)

**Fonte** Renates | Bases de dados do IE.

A figura 1 mostra que, em termos de origem geográfica, a maioria dos doutorados (55,6%) tem nacionalidade portuguesa. Este dado evidencia o papel estratégico da Universidade do Minho na formação doutoral, contribuindo

significativamente para a qualificação do setor educativo em Portugal. No entanto, 44,4% dos doutorados são estrangeiros, revelando uma expressiva dimensão internacional do programa, particularmente entre países de língua portuguesa.

A forte presença de doutorados brasileiros (30,7%) reflete laços históricos e linguísticos, bem como o reconhecimento da qualidade dos programas de doutoramento da Universidade do Minho no Brasil. Este dado está alinhado com a crescente internacionalização do ensino superior e da educação doutoral em Portugal (Cardoso & Sin, 2023) e a procura de formação avançada por parte de profissionais da educação brasileiros. Por sua vez, a presença significativa de doutorados oriundos dos PALOP (Angola, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Timor-Leste) – com 9,7% do total, decorre das parcerias e colaborações entre universidades portuguesas e instituições de ensino superior africanas, muitas vezes impulsionadas por programas de cooperação académica e apoio à formação de quadros. A presença de doutorados de países como China, França, Espanha e Emirados Árabes Unidos demonstra que, apesar de ser um programa com forte orientação para os países lusófonos, o IE-UMinho também atrai candidatos de contextos diversos.

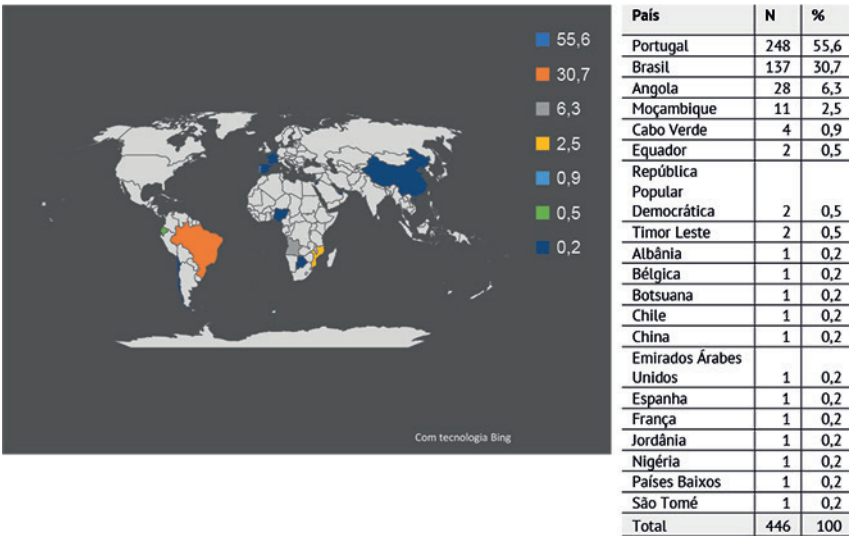


Figura 1 País de origem dos doutorados.

Fonte Renates | Bases de dados do IE.

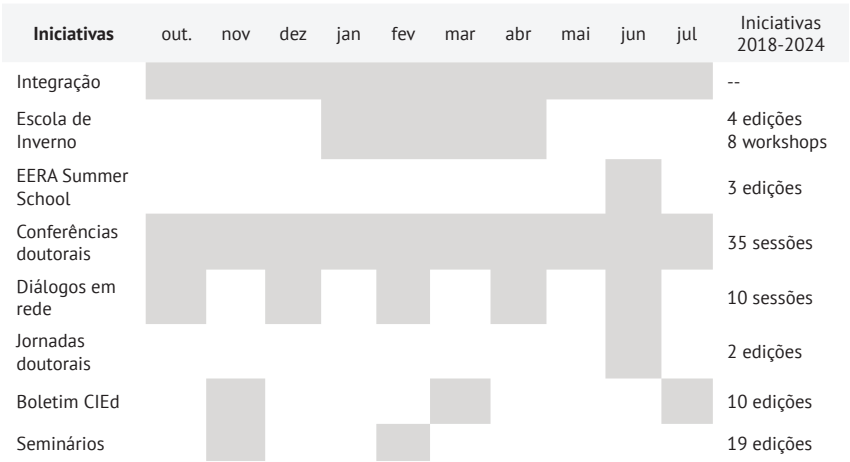
A diversidade geográfica e etária dos doutorados do IE-UMinho constitui um indicador relevante da ampliação das oportunidades de acesso à formação doutoral, refletindo a inclusão de perfis heterogêneos, entre os quais se destacam os trabalhadores-estudantes, maioritariamente provenientes do setor da educação básica e secundária. No entanto, esta democratização do acesso não se traduz necessariamente na progressão e conclusão do percurso doutoral, uma vez que, de acordo com as estatísticas oficiais dos últimos 3 anos (cf. Relatórios anuais do curso), apenas 40% dos doutorandos finalizam o doutoramento no último ano do curso, enquanto a maioria demora, em média, quatro anos para concluir. A necessidade de conciliar os estudos com a vida profissional e a realização dos estudos empíricos nos países de origem dos estudantes internacionais, impõe desafios adicionais à progressão académica e à própria organização dos programas doutorais, que tem privilegiado modelos de formação flexíveis e adaptados às realidades dos estudantes.

Por fim, as trajetórias profissionais dos doutorados em Ciências da Educação ilustram bem os desafios mais amplos da integração dos doutorados no mercado de trabalho. Apesar da crescente articulação entre a formação doutoral e os contextos de trabalho na área da educação, muitos doutorados ainda enfrentam desafios na consolidação das suas trajetórias profissionais. Por um lado, os doutorados que desempenham funções de docência e gestão no ensino básico e secundário não sentem efeitos significativos na progressão das suas carreiras, nem oportunidades profissionais mais ajustadas à nova qualificação fora do meio académico (Teixeira & Torres, 2024); por outro lado, aqueles que desejam integrar uma carreira académica confrontam-se com barreiras institucionais, decorrentes da não abertura de vagas nas instituições de ensino superior e do processo de precarização das carreiras de investigação.

A ampliação gradual do acesso à educação doutoral em Ciências da Educação e a consequente diversificação dos perfis dos doutorandos têm colocado desafios significativos às instituições de ensino superior, nomeadamente ao nível da configuração dos programas, da sua articulação com as unidades de investigação e das políticas de gestão científica e pedagógica, garantindo a concretização dos princípios da equidade e inclusão nos percursos e oportunidades de inserção no mercado de trabalho.

7. Investigação Doutoral desenvolvida no IE-CIEd

Um dos principais desafios que hoje se coloca ao desenvolvimento dos programas doutorais reside na criação de “comunidades de investigação”, que integrem as investigações doutorais nas dinâmicas dos Centros de Investigação. Esta articulação docência-investigação, em grande medida induzida pelas agências de avaliação e acreditação dos ciclos de estudo e das Unidades de Investigação (e.g. A3ES e FCT), tem sido concretizada de diferentes formas consoante as especificidades das instituições. No contexto do IE-UMinho, o CIEd, que acolhe a esmagadora maioria dos doutorandos nesta área, tem vindo a estreitar a articulação com a Comissão Diretiva do Doutoramento em Ciências da Educação, procurando um alinhamento entre as temáticas do doutoramento e as linhas de investigação do Centro. Embora este mútuo reforço (investigação-docência) e diálogo intergeracional e cultural (investigadores seniores e juniores; investigadores provenientes de diversas culturas) esteja longe de ser concretizado, algumas estratégias implementadas nos últimos anos contribuíram para consolidar a articulação, entre as quais o Programa de Integração e Formação Avançada (PIFA), composto por inúmeras atividades ao longo do ano, com destaque para as Jornadas Doutorais (cf. figura 2) e a Criação de Grupos de Reflexão Partilhada (GReP), que integram estudantes de doutoramento em espaços de discussão.



**Figura 2** Programa de Integração e Formação Avançada (PIFA-CIEd).  
**Fonte** Síntese do Programa de Integração e Formação Avançada (PIFA-CIEd) 2018-2024.

A nuvem de palavras apresentada na figura 3, gerada a partir dos títulos das teses de doutoramento concluídas no CIEd entre 2010 e 2024, visa identificar as temáticas mais recorrentes nas investigações desenvolvidas neste período. A análise da representação visual evidencia que os temas mais estudados nos doutoramentos durante este período estão fortemente relacionados com o ensino, a aprendizagem e a formação de professores. Os termos de maior destaque, como "ensino", "educação", "aprendizagem", "professores", "estudo" e "avaliação", indicam um foco na prática pedagógica, na profissionalização docente e nos processos de ensino-aprendizagem, estabelecendo uma clara ligação com a Linha Temática 2 – Aprendizagem, Inovação e Desenvolvimento Educacional Sustentável. A presença de palavras como "tecnologias", "informação" e "digitais" reforça essa relação, sugerindo um interesse crescente na integração da inovação e dos recursos digitais no ensino.

Além disso, termos como "contexto", "práticas", "superior" e "instituto" apontam para a diversidade de espaços educativos e níveis de ensino estudados, indo ao encontro dos interesses da Linha Temática 1 – Diversidade, Democratização e Inclusão Social, especialmente no que se refere às dinâmicas institucionais e às práticas pedagógicas em diferentes níveis de ensino. Já a Linha Temática 3 – Cidadania Global, Educação e Formação ao Longo da Vida encontra conexão com termos como "formação", "desenvolvimento" e "profissional", que sugerem uma atenção à educação contínua e à qualificação dos professores ao longo da sua trajetória. No entanto, a ausência de termos diretamente associados à cidadania, democratização ou à inclusão social na nuvem de palavras pode ser indicativa de uma menor explicitação desses temas nos títulos das teses, ainda que possam estar presentes nas investigações de forma transversal. Assim, a produção doutoral tem-se concentrado essencialmente na inovação pedagógica, na formação docente e na modernização do ensino, refletindo, de certa forma, o seu enquadramento nas especialidades de doutoramento mais procuradas.



## 8. Notas finais: Desafios da educação doutoral em Ciências da Educação

A educação doutoral em Ciências da Educação depara-se atualmente com novos dilemas e desafios de natureza política, institucional, científica e pedagógica. A expansão do número de vagas e a crescente diversidade do perfil dos doutorandos interpelam, como nunca, as políticas de formação avançada, as práticas pedagógicas e as funções atribuídas ao doutoramento (Freires et al., 2022), mesmo tratando-se de uma área científica que permanece, em grande medida, à margem das lógicas produtivistas predominantes nas áreas STEM. Não obstante, alguns sinais de mudança despontam, induzidos pelas diretrizes políticas europeias e pelas agências de regulação e avaliação da ciência e das instituições de ensino superior. Por exemplo, a crescente expectativa de que o doutoramento deve estabelecer vínculos estruturantes com setores não académicos abre espaço a novas formas de interação com as instituições educativas, que transcendem os limites institucionais convencionais (Cardoso & Videira, 2024). A abertura dos programas doutorais às supostas “necessidades” dos contextos profissionais (organizações não governamentais, empresas e instituições de caráter social e educativo) poderá, efetivamente, ampliar as possibilidades de construção do conhecimento interdisciplinar e viabilizar formas colaborativas de produção científica. Todavia, esta aproximação pode comprometer a preservação da investigação fundamental como pilar da produção científica e independente de agendas políticas e das exigências imediatas de caráter pragmático e instrumental.

Um dos principais desafios da educação doutoral consiste em conciliar uma ligação estreita com os contextos e processos educativos, sem comprometer o seu vínculo primordial à investigação e à produção de conhecimento. Este balanço, sempre instável e conflitual, dependerá do processo de apropriação institucional das orientações referenciais de boas práticas da educação doutoral e da forma como estas se articulam com as especificidades nacionais, regionais e comunitárias. Contudo, o processo de standardização global em curso pode conduzir a um certo “mimetismo institucional”, resultando na reprodução acrítica de formatos e orientações internacionais, sem considerar as especificidades de cada contexto e área científica (Freires et al., 2022).

Num contexto fortemente marcado pela ideologia da Nova Gestão Pública, a produção de conhecimento em Ciências da Educação também sofre o

impacto do produtivismo académico (Lima, 2010). Carvalho et al. (2022) alertam para o fenómeno da "projetificação" (Ylijoki, 2016) da ciência, em que a lógica dos projetos financiados e a pressão por resultados tangíveis transformam a investigação (incluindo a doutoral) num instrumento de curto prazo, frequentemente orientado por interesses do mercado. A pressão para a publicação rápida impõe um ritmo acelerado à produção académica, muitas vezes incompatível com o tempo necessário para o desenvolvimento de pesquisas robustas, significativas e alicerçadas no diálogo interdisciplinar (Cardoso & Videira, 2024). Este processo acelerado pode comprometer o avanço da ciência fundamental, restringindo o espaço para explorações teóricas inovadoras e desacelerando a produção de conhecimento disruptivo. Ao mesmo tempo, a ênfase em resultados aplicáveis reforça uma cultura gerencialista e de valorização da produtividade científica em detrimento da reflexão aprofundada e do pensamento crítico. No caso específico das Ciências da Educação, em que os estudantes são maioritariamente professores do ensino não superior, muitos deles envolvidos em cargos de gestão, esta pressão utilitarista pode constituir uma barreira à progressão do doutoramento, na medida em que as expectativas destes profissionais, obtido o doutoramento, não passam pela mudança de atividade profissional, nem pela carreira académica.

Diante deste cenário, vários paradoxos atravessam a educação doutoral em Ciências da Educação. Por um lado, os longos percursos de especialização dos investigadores seniores tendem a tornar a investigação e a docência progressivamente mais monodisciplinares. Por outro, a crescente complexidade dos processos educativos requer abordagens multi-inter-transdisciplinares, desafiando estruturas tradicionais de organização do conhecimento. Tal como sublinham Cardoso e Videira (2024, p. 2) "As knowledge grows increasingly complex and transcends disciplinary and institutional boundaries, it challenges traditional norms in doctoral education". Esta contradição desafia a atual configuração (forma e conteúdo) de alguns programas doutorais, muitos deles estruturados em especialidades disciplinares ainda pouco articuladas com as linhas temáticas estratégicas de alguns Centros de Investigação.

Outro vetor de mudança prende-se com a crescente internacionalização dos estudantes doutorais, associado às oportunidades de mobilidade académica (Freires et al., 2022), sobretudo entre países lusófonos e, mais recentemente, europeus. Como bem salientam Pinto e Sá (2022), os estudos que se vêm debruçando sobre esta tendência destacam "o papel das línguas e das culturas como agentes reconfiguradores do ensino-aprendizagem e



da investigação” (p. 5). Efetivamente, o aumento de estudantes internacionais de doutoramento não está isento de riscos – por exemplo, o já mencionado “mimetismo institucional” levanta preocupações sobre a adequação dos modelos formativos à diversidade de perfis, línguas e culturas em confronto. Por outro lado, apesar destes ambientes poderem enriquecer as experiências de formação, também requerem um conjunto de competências amplas e adaptáveis a novos contextos socioculturais e profissionais, cuja aquisição depende de novos modelos de formação e de socialização dos doutorandos (Cardoso & Videira, 2024). Embora, em geral, os estudantes internacionais não relatem dificuldades significativas de integração profissional nos países de origem, onde o reconhecimento do grau e progressão profissional tende a ser imediato, os programas de formação doutoral estão longe de assegurar mecanismos adequados de integração na cultura académica. As práticas de supervisão científica assumem, aqui, um papel incontornável na adequada gestão dialógica das “tensões cognitivas decorrentes, nomeadamente, das diferenças culturais e linguísticas (por exemplo entre Portugal e Brasil)” (Afonso, 2024, p. 92), sugerindo, o mesmo autor, na esteira das reflexões de Manathunga (2017) e de Zheng et al. (2019) sobre a supervisão doutoral intercultural, que “precisamos inventar e reivindicar novas relações, assentes em práticas dialógicas e aprendizagens recíprocas, que contribuam para ajudar a acabar com as velhas estratégias de dominação e injustiça cognitiva, na linha do que defendem diferentes autores descoloniais, nomeadamente brasileiros e latino-americanos.” (Afonso, 2024, p. 96). Efetivamente, a eventual presença ou manutenção de traços de colonialidade, por via da imposição de práticas educativas e referenciais ocidentais, é real e pode comprometer o desenvolvimento de ambientes académicos inclusivos e democráticos.

Perante este quadro de tensões e forças contraditórias, a formação doutoral enfrenta importantes desafios na preparação dos doutorandos para um campo de atuação em constante transformação, que exige novas formas de pensar e organizar a formação e a construção do conhecimento. Os estudos desenvolvidos sobre esta problemática são unânimes no reconhecimento da centralidade dos programas doutorais como dimensão estratégica para a promoção de colaborações bem-sucedidas na investigação científica e para o fortalecimento do conhecimento produzido. O estudo recente de Zinilli et al. (2024) sublinha a importância do papel dos doutorandos na construção de redes de conhecimento, muitas vezes atuando como mediadores entre a academia e outros setores da sociedade. O desafio que se coloca é justamente o de garantir a articulação entre a preservação do rigor científico e a adaptação às novas exigências sociais e institucionais. Preservar o

equilíbrio entre estas dimensões é fundamental para que o doutoramento continue a desempenhar o seu papel central na renovação e no avanço do conhecimento no campo das Ciências da Educação.

A pluralidade teórica e analítica que caracteriza as Ciências da Educação pode converter-se numa potencialidade heurística fundamental na compreensão das complexidades do mundo contemporâneo. As várias áreas disciplinares constituintes das Ciências da Educação, ainda muito presentes nas especialidades de doutoramento, quando cruzadas e confrontadas com os saberes profissionais dos estudantes, maioritariamente profissionais da educação, podem gerar conhecimento relevante, interdisciplinar e intersectorial. Tal exigirá repensar o modelo pedagógico da formação doutoral, procurando sinergias e diálogos entre saberes, sempre sob uma permanente vigilância epistemológica, certamente com um retorno na reflexividade do conhecimento científico e da identidade das Ciências da Educação.

## Referências bibliográficas

Afonso, A. J. (2024). Orientações: Notas incompletas. In S. Pinto & M. H. Sá, (Coords.), *Entre línguas e culturas na jornada doutoral em educação em Portugal: Histórias de supervisores e de estudantes internacionais*. UA Editora.

Altbach, P. G. (2016). *Global perspectives on higher education*. Johns Hopkins University Press.

Alves, P., Lopes, A., Cruz-Correia, R. J., & Menezes, I. (2024). A massificação e democratização da Educação Doutoral na encruzilhada entre a equidade e a meritocracia. *Revista Portuguesa de Educação*, 37(2), e24041. <http://doi.org/10.21814/rpe.30793>

Alves, P., Lopes, A., Cruz-Correia, R., & Menezes, I. (2023). The value of doctoral education in the intersection of the multiple purposes of Higher Education. *European Educational Research Journal*, 0(0), 1-21. <https://doi.org/10.1177/14749041231206197>

Amaral, A. & Carvalho, T. (2020). From the medieval disputation to the graduate school. In S. Cardoso, O. Tavares, C. Sin, & T. Carvalho (Eds.), *Structural and institutional transformations in doctoral education: Social, political and student expectations* (pp. 143-173). Springer Nature.

Ball, S. (2012). Performativity, commodification and commitment: An I-spy guide to the neoliberal university. *British Journal of Educational Studies*, 60(1), 17-28. <https://doi.org/10.1080/00071005.2011.650940>

Barroso, J. (2010). Conhecimento, actores e política. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, (12), 37-50.

Barroso, J. & Afonso, N. (Org.). (2011). *Políticas educativas: Mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Fundação Manuel Leão.

Buckner, E., & Zapp, M. (2020). Institutional logics in the global higher education landscape: Differences in organizational characteristics by sector and founding era. *Minerva*, (59), 27-51. <https://doi.org/10.1007/s11024-020-09416-3>

Cardoso, S., Santos, S., Diogo, S., Soares, D., & Carvalho, T. (2022). The transformation of doctoral education: A systematic literature review. *Higher Education*, (84), 885-908. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00805-5>

Cardoso, S., & Carvalho, T. (2023). *Men are from mars, and women are from venus? Doctoral Students' Perspectives on Doctoral Education*. Gender Research Conference Proceedings.

Cardoso, S., & Videira, P. (2024). *Adapting doctoral education to an evolving knowledge landscape: Insights from Portugal*. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01382-z>

Cardoso, S., & Sin, C. (2023). The internationalisation of doctoral education and the strategies to achieve it: The perspectives of Portuguese universities and doctoral students. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 14(3), 399-414. <https://doi.org/10.1108/SGPE-12-2022-0078>

Carvalho, L. M. (2007). Acerca do papel do conhecimento nas políticas públicas de educação: inquirindo instâncias e actores de mediação. *Revista Contemporânea de Educação*, 2(4), 1-15.

Carvalho, L. M. (2015). *As políticas públicas de educação sob o prisma da ação pública: Esboço de uma perspetiva de análise e inventário de estudos*. *Currículo Sem Fronteiras*, 15(2), 314-333.

Carvalho, T. (2021). The transformation of universities in response to the imperatives of a knowledge society. In T. Aarveaara, M. Finkelstein, G. A. Jones, & J. Jung (Eds.), *Universities in the knowledge society. The changing academy – The changing academic profession in international comparative perspective* (vol. 22). Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-76579-8\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-76579-8_2)

Carvalho, T., Diogo, S., & Vilhena, B. (2022). Invisible researchers in the knowledge society. The uberisation of scientific work in Portugal. *European Journal of Higher Education*, 12(4), 393-414. <https://doi.org/10.1080/21568235.2022.2105371>

Carvalho, T., & Cardoso, S. (2020). Conclusion: The transformation in doctoral education. A comprehensive and critical approach. In S. Cardoso, O. Tavares, C. Sin, & T. Carvalho (Eds.), *Structural and institutional transformations in doctoral education: Social, political and student expectations* (pp. 375-389). Springer Nature.

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), Divisão de Estudos e de Gestão do Acesso a Dados para Investigação (DEGADI) (2024). *CDH23 | Inquérito aos doutorados – Resultados definitivos 2023*. DGEEC

Diogo, S., Gonçalves, A., Cardoso, S., Carvalho, T. (2022). Tales of doctoral students: motivations and expectations on the route to the unknown. *Educ. Sci.*, (12), 286. <https://doi.org/10.3390/educsci12040286>

Freires, T., Santos, S., & Cardoso, S. (2022). *Educação doutoral em Portugal: Mapeamento do cenário*. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(1), 264-286. <https://doi.org/10.21814/rpe.22610>

Lima, L. C. (2010). Investigação e investigadores em educação: anotações críticas. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, (12), 63-72.

Lima, L. C. (2012). Patterns of institutional management: Democratisation, autonomy and the managerialist canon. In G. Neave & A. Amaral (Eds.), *Higher education Portugal (1974-2009). A nation, a generation* (pp. 287-306). Springer.

Lima, L. C. (2015). A “melhor ciência”: O académico-empresendedor e a produção de conhecimento economicamente relevante. In A. M. Catari & J. F. Oliveira (Orgs.), *Educação superior e produção de conhecimento. Utilitarismo, internacionalização e novo contrato social* (pp. 11-34). Mercado das Letras.

Lima, L. C., Azevedo, M., & Catani, A. (2008). O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a *Universidade Nova. Avaliação*, 13(1), 1, 7-36.

Macedo, E. T., & Torres, L. L. (2024). As políticas educativas e a formação pós-graduada de professores: Um estudo sobre professores com doutoramento no sistema de ensino não superior. In E. Vilarinho (Coord.), *A educação como bem público: Políticas, tendências e controvérsias. Atas do IV Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação* (pp. 543-558). Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Magalhães A (2018). A reconfiguração do mandato político endereçado à educação superior europeia. *EccoS*, (47), 127-148. <https://doi.org/10.5585/eccos.n47.10692>

Magalhães, A., & Veiga, A. (2017). The Europe of knowledge and doctoral education. In C. Balaban & S. Wright (Eds.), *European governance and doctoral education: What is “higher” in higher education? UNIKE Notes on Doctoral Education N.º 4* (pp. 4-6). <http://unike.au.dk/publications/unikenotes/>

Manathunga, C. (2017). Intercultural doctoral supervision. *Arts & Humanities in Higher Education*, 16(1), 113-124. <https://doi.org/10.1177/1474022215580119>

Morais, C., & Alves, M. G. (2019). Do doutoramento para o mercado de trabalho? O percurso de inserção profissional de um grupo altamente qualificado. *Sociologia On Line*, (20), 36-60. <https://doi.org/10.30553/sociologiaonline.2019.20.2>

Pinto, S., & Araújo e Sá, M. H. (2022). Introdução. In S. Pinto & M. H. Sá (Coords.), *Investigar, estudar e viver entre línguas e culturas: vozes de estudantes internacionais de doutoramento na Universidade de Aveiro*. UA Editora.

Silva, P. L., & Sarrico, C. S. (2023). *Doutoramentos em Portugal*. Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior.

Teixeira, P., & Amaral, A. (2001). Private higher education and diversity: An exploratory survey. *Higher Education Quarterly*, 55(4), 359-395. <https://doi.org/10.1111/1468-2273.00194>

- Torres, A., Campos Pinto, P., Assunção, F., Coelho, B., Maciel, D., Merlini, S., & Ferreira, J. F. (2024). *Igualdade de género no ensino superior em Portugal*. Centro Interdisciplinar de Estudos de Género (CIEG), Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP), Universidade de Lisboa. [https://cieg.iscsp.ulisboa.pt/images/m-IgualGenEnsSup-v2\\_compressed.pdf](https://cieg.iscsp.ulisboa.pt/images/m-IgualGenEnsSup-v2_compressed.pdf)
- Torres, L. L., & Palhares, J. A. (Orgs.). (2014). As investigações que se fazem... Rotas de pesquisa e tendências dominantes. In L. L. Torres, & J. A. Palhares (Orgs.), *Metodologia da investigação em ciências sociais da educação* (pp. 13-38). Húmus.
- Torres, L. L., & Lima, L. C. (2017). Formação e investigação em administração educacional em Portugal. *Espaço do currículo*, 10(1), 29-48. <https://doi.org/10.15687/rec.v10i1.33183>.
- Torres, L. L. (2023). Formação e aprendizagem em administração educacional: Seis apontamentos reflexivos. In C. Neves & S. Henriques. *Caminhos da investigação em administração educacional* (pp. 12-28). Universidade Aberta. <https://doi.org/10.34627/uab.cc.26>.
- Veiga, A., & Amaral, A. (2019). *Higher education reforms in Portugal: A historical and comparative perspective*. Springer.
- Videira, P. (2021). *O mercado de trabalho dos doutorados em Portugal e seus desafios*. Observatório do Emprego Jovem. <https://obsemprego jovem.com/p/60e596ce2f1018125639fdb0>
- Kehm, B. M. (2020). Reforms of doctoral education in Europe and diversification of types. In S. Cardoso, O. Tavares, C. Sin & T. Carvalho, *Structural and institutional transformations in doctoral education. Social, political and students expectations* (pp. 85-104). Palgrave Macmillan.
- Kehm, B. M., Freeman, R. P., & Locke, W. (2018). Growth and diversification of doctoral education in the United Kingdom. In J. C. Shin, B. M. Kehm & G. A. Jones, (Eds.), *Doctoral education for the knowledge society. Convergent or divergent in national approaches?* (pp. 105-121). Springer.
- Ylijoki, O. (2016). Projectification and conflicting temporalities in academic knowledge production. *Teorie vědy/Theory of Science*, 38(1), 7-26. <https://doi.org/10.46938/tv.2016.331>
- Zinilli, A., Pierucci, E., & Reale, E. (2024). Organizational factors affecting higher education collaboration networks: Evidence from Europe. *Higher Education*, (88), 119-160. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01109-6>
- Zheng, H., Herawati, H., & Saneewong, S. (2019). Effective intercultural supervision: Using reflective practice to enhance students' and supervisors' intercultural competence. In L. Pretorius, L. Macaulay, & B. C. Caux (Eds.), *Wellbeing in doctoral education. Insights and guidance from the student experience* (p. 219-228). Springer.